

АКАДЕМІЯ
МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ
"ПОЛІСНЯ"



ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ
ЦІЛЕЖИТТЄВОГО
НАВЧАННЯ**

Монографія

**Житомир
Вид-во Рута
2016**

УДК 378.14.032
ББК 74.03
Т 33

Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 4 від 1 листопада 2016 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Смагін І.І., доктор педагогічних наук, професор, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної обласної освіти;

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Т 33 **Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання:** монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

ISBN 978-617-581-300-3

У монографії, представлено теоретичні і практичні здобутки провідних науковців України: теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності на основі концептуальних ідей академіка І.А. Зязюна, проблеми освіти дорослих в умовах ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані підходи до професійної майстерності фахівців. Окреслено перспективи розвитку концепції неперервної освіти дорослих.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів, різним категоріям педагогічних працівників.

УДК 378.14.032
ББК 74.03

ISBN 978-617-581-300-3

© ЖДУ ім. І.Франка, 2016
©АМСКП «Полісся», 2016

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 5 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ | 20 |
| Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна: міждисциплінарні засади..... | 20 |
| Дубасенюк О.А. Проблеми педагогізації професійної освіти в умовах ціложиттєвого навчання особистості у контексті ідей академіка І.А. Зязюна | 32 |
| Лавріненко О.А. Феномен " Краси педагогічної дії" у науковій спадщині Івана Зязюна (1938–2014 рр.) | 59 |
| Вознюк О.В. Професійно важливі якості сучасного вчителя як творчої особистості | 67 |
| Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації..... | 98 |
| Коновальчук І.І. Середовищний підхід у розвитку інноваційної компетентності педагогів | 116 |
| Зданевич Л.В. Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками | 136 |
| РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ | 155 |
| Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих..... | 155 |
| Лук'янова Л.Б. Безробіття як соціально-економічна проблема України та шляхи її вирішення..... | 168 |
| Чернілевський Д.В. Проблеми освіти та духовно-морального виховання майбутніх фахівців в умовах глобалізаційних викликів | 181 |
| Вітвицька С.С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій | 192 |
| Ягунов В.В. Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів | 223 |

Шанскова Т. І. Впровадження андрагогічної технології у процес професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю при здобутті другої вищої освіти..... 234

Мирончук Н. М. Проблемно-ситуаційний підхід як основа контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності..... 254

РОЗДІЛ 3. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ..... 262

Антонова О.Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя..... 262

Сидорчук Н.Г. Шляхи оптимізації педагогічної освіти та перспективи її розвитку 286

Корінна Л.В. Комунальний заклад "Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей" Житомирської обласної ради – центр професійного саморозвитку вчителя "Академія педагогічної майстерності" 300

Каплінський В.В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього учителя 315

Березюк О.С., Власенко О. М. Формування професійної майстерності вчителя в умовах альтернативної освіти: зарубіжний досвід 337

Масловська М.В. Роль українознавства у моральному та патріотичному вихованні особистості..... 353

Колесник Н.Є. Педагогічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів 376

ВИСНОВКИ..... 394

Відомості про авторів..... 397

ВСТУП

У складних соціально-економічних умовах розвитку сучасного українського суспільства особливе значення набуває проблема професійної майстерності фахівця і, зокрема педагогічної майстерності вчителя. Учитель стоїть у витоків усіх професій, від його майстерності, професіоналізму залежить майбутнє Української держави. Ще з давніх часів цінувалися такі якості як вищість, довершеність, досконалість, доброчесність, майстерність, умілість. Значний внесок у розробку актуальної проблеми зробив видатний педагог, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України І.А. Зязюн. На його думку, майстерність учителя постає як найвищий рівень педагогічної діяльності, якісний результат, як вияв творчої активності особистості вчителя. Педагогічна майстерність являє комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Виділимо основні її складники: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У структурі особистості педагогічна майстерність розглядається як цілісна система, що здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість.

Підґрунтям професійної майстерності постає професійна компетентність – інтегральне, динамічне поєднання знань, розуміння, умінь, цінностей, здібностей, ставлень у відповідному контексті та сукупність якостей. Компетентність також розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які людина набуває у процесі навчання, на умінні застосовувати знання у практичній діяльності. Серед основних компетентностей виділяють уміння вчитися впродовж життя.

У монографії представлено три розділи: теоретико-методичні основи педагогічної майстерності, проблеми освіти дорослих у контексті концепції ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані засади професійної майстерності педагогів.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУТНІСТЬ ТА ЛОГІКА РЕАЛІЗАЦІЇ

Реалізація середовищного підходу (Ю. Мануйлов) є перспективним напрямом сучасної вищої освіти. Оскільки, саме в освітньому середовищі ВНЗ відбувається професійно-особистісне формування майбутнього фахівця. Існує наукова думка, що значення середовища настільки велике, що за певних умов ідентичність особистості може стати переважно "середовищною" (Г. Андреева). При цьому найбільш вагомим у відносинах людини із середовищем є його соціальний складник, зв'язки з іншими учасниками суспільного життя. Е. Фромм у якості головної умови нормального існування й психічного розвитку людини висунув ідею "зв'язаності з іншими". Отже, для людини є дуже важливим відчувати себе в контексті зі своїм оточенням, сприймати себе значущим елементом середовища, що допомагає розуміти своє призначення, знаходити й бачити смисл свого життя. Таким чином, вагомість умов, що впливають на життя людини, зокрема й на її професійний розвиток, є очевидною. Це положення обґрунтовано у концепції середовищно зорієнтованого навчання (С. Сергєєв), у форматі якої освітнє середовище розглядається як умова входження людини в культуру, як джерело самонавчання й саморозвитку майбутнього педагога, що є актуальним у контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти.

Дослідження "середовищної" проблематики представлені такими науковими напрямами: загальнофілософське трактування середовища (В. Корнетов, В. Лепський, І. Тон); обґрунтування теорії середовищного (Ю. Мануйлов), полісередовищного (М. Федорова) підходів у освіті, а також концепції середовищно зорієнтованого навчання (Ю. Мануйлов, Т. Менг, С. Сергєєв); розгляд таких семантичних конструктів освітнього середовища як: акмеологічне середовище (А. Деркач, І. Соловйов), професійне середовище (А. Маркова), професійно зорієнтоване освітнє середовище (А. Петухова), професійно-

креативне середовище (З. Курлянд), інформаційно-освітнє середовище (Л. Панченко); обґрунтування феномену контекстного середовища (О. Щербакова); дослідження різних аспектів проблеми рефлексивного середовища, а саме: феномену рефлексивно-освітнього середовища (А. Бізяєва), рефлексивно-контекстного середовища (В. Желанова); рефлексивно-емпатійного середовища (О. Фаст), рефлексивно-активного середовища інноваційного розвитку (В. Лепський); інноваційно-рефлексивного середовища (М. Марусинець); рефлексивно-освітнього середовища як умови культурного самовизначення студента (О. Малахова). Проте при такій зацікавленості різними аспектами середовищної проблематики, питання щодо цілісного розгляду сутності середовищного підходу у вищій освіті й механізмів його реалізації залишається поза увагою науковців.

Метою дослідження є висвітлення концептуальних аспектів середовищного підходу, логіки та механізмів його реалізації у вищій освіті.

У педагогіці й психології термін „середовище” з'явився у 20-і роки попереднього століття, коли досить часто вживали поняття „педагогіка середовища” (С. Шацький), „навколишнє середовище” (А. Макаренко). Отже, С. Шацьким була обґрунтована „педагогіка середовища” як концепція взаємодії школи з середовищем. При цьому термін „педагогіка середовища”, по-перше, характеризував процес соціалізації особистості в суспільному середовищі; по-друге, проблему організації виховного процесу в школі з урахуванням впливу середовища на колектив і в той же час – проблему активної участі колективу школи в суспільно корисній діяльності щодо перетворення середовища. У структурі середовища С. Шацький виділяв такі складники: *внутрішнє середовище* (урахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їхніх життєвих планів, на стиль спілкування; урахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір шкільних заходів); *зовнішнє середовище* (зв'язки школи із сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою) [11].

А. Макаренко обґрунтував необхідність створення адекватних форм соціального життя дитячо-дорослого співтовариства й розробки принципово нової практики освіти. Для розв'язання цього завдання він створив прецедент соціально-педагогічного проектування *розвивального середовища*, а також заклав основи практичного вирішення цієї проблеми. Він апробував на практиці схему діяльності зі *створення розвивального педагогічного середовища*, а саме: 1) педагогічний задум (для організації діяльності в невизначеній ситуації); 2) механізми його реалізації (дитячо-доросла спільність, система різновікової кооперації, демонстрація зразків педагогічної взаємодії в „живій” комунікації); 3) осмислення досвіду діяльності (педагогічної праці). При цьому в основу проектування була покладена ідея штучно створеного й спеціально організованого з певною педагогічною метою процесу; широка соціальна відкритість освітньої системи, її кооперація й комунікативні відносини з різноманітними відомствами, виробничими, культурними центрами [4]. Отже, підходи відомих педагогів минулого століття не втратили своєї актуальності й нині.

Сучасна концепція *середовищного підходу* в освіті була розроблена Ю. Мануйловим і стала теорією здійснюваного через спеціально створене середовище управління процесом формування й розвитку особистості. На думку науковця, середовищному підходові властиві такі базові процедури, як: середовищеутворення, наповнення ніш, інверсія середовища, а також усереднювання, типізація [5].

Концепція *середовищно зорієнтованого навчання* була обґрунтована С. Сергєєвим. У його студіях доведено такі вагомні положення: 1) освітнє середовище є умовою входження людини в культуру; 2) воно є джерелом самонавчання й саморозвитку майбутнього вчителя; 3) йому властиві імєрсивність, присутність, інтерактивність [8].

Беручи до уваги зазначені позиції, а також тлумачення наукового підходу як засобу концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією (Г. Корнетов) [3], ми трактуємо середовищний підхід у вищій освіті як стратегію,

яка ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища.

Отже, на підставі викладеного вище й урахувавши, що певний науковий підхід узасаднюється на кількох провідних для нього категоріях, визначимося з основними феноменами середовищного підходу, а саме: „середовище”, „освітнє середовище”, „професійно зорієнтоване освітнє середовище”.

Психолого-педагогічне трактування середовища пов'язане з визначенням його як частини простору, у якому знаходиться суб'єкт і здійснюється активна взаємодія цього суб'єкта з простором (Ю. Мануйлов) [5]; як дійсності, у якій відбувається створювальна діяльність людини (С. Сергєєв) [8].

Ще одне розуміння поняття „середовище” спостерігаємо в Ю. Швалба, який доводить необхідність виділення лише тих чинників середовища, що безпосередньо включаються до сфери життєдіяльності людини. При цьому вони вводяться як чинники середовища, що безпосередньо впливають на способи організації людини [12].

Отже, існує кілька підходів до трактування середовища. Перший, що пов'язаний з розглядом середовища як *об'єкта* перетворювальної діяльності людини. Відповідно до другого підходу середовище розуміється як активний *суб'єкт* перетворювальної діяльності. Третій – трактує середовище й індивіда як *цілісний суб'єкт*, що постійно змінюється й розвивається. Ми переконані, що всі зазначені підходи є правомірними. Середовище може бути й *об'єктом*, і *суб'єктом*, тобто, з одного боку, бути умовою для розвитку суб'єктності особистості, з іншого, – само набувати ознак суб'єктності.

Наші умовиводи підкріплюються *принципом „доцільності середовища для людини”*, *принципом узгодженості особистості й середовища* (В. Міхельсон) та *принципом оптимізації відносин особистості й середовища* (Д. Стоколс). При цьому Д. Стоколс виділяє різні грані у стосунках людини з середовищем. До них належать *когнітивні й поведінкові взаємини*, що містять і активні, і

реактивні фази. В. Міхельсон виділяє два типи узгодженості людини з середовищем: 1) *розумова* (коли людина припускає, що середовище дозволяє їй діяти бажаним чином); 2) *випробовувана* (указує на дійсну узгодженість діяльності й середовища).

Вагомими в контексті нашого дослідження є ідея М. Хайдметса щодо *персоналізації середовища*, тобто фіксації певної частини середовища як свого "Я", а також позиція А. Журавльова стосовно співвідношення понять "середовище" та "простір" сутність якої полягає у тому, що науковець розглядає *середовище* як даність, що не є результатом конкретної діяльності конкретної людини, а *простір* – як результат засвоєння суб'єктом цієї даності.

Варто відзначити й такі характеристики рефлексивно-контекстного середовища, як *імерсивність*, *присутність*, *інтерактивність*. Зауважимо, що саме ці якості *середовища* доведено в студіях відомого дослідника середовищно зорієнтованої освіти С. Сергєєва. Розглянемо їх докладніше.

Імерсивність (англ. *immersion* – занурення). Це поняття відбиває сукупність технологічних, психологічних і поведінкових феноменів, що пов'язані з інтегрованою, синхронною діяльністю перцептивних систем людини, її зануренні в середовище. Це нібито ілюзія знаходження та взаємодії із середовищем, що наближається до реального. Характерно, що *ступінь імерсивності середовища визначається* рівнем залученості емоційно-когнітивних структур особистості в діяльність у середовищі й спільним функціонуванням його перцептивних і моторних систем, а також ступенем експонованих технологією якостей середовища, що імітується. Максимально *імерсивне середовище* не відрізняється від реальності (С. Сергєєв) [8, с. 37, 38].

Отже, *імерсивність* у форматі реалізації середовищного підходу в технології контекстного навчання проявляється в максимальному наближенні умов середовища до майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів.

Присутність – суто суб'єктивне поняття, що в загальному розумінні відбиває досвід людини знаходитися в одному місці навколишнього середовища, у той же час фізично знаходитися в іншому місці. Це психологічний стан – сприймати себе залученим у взаємодію з навколишнім середовищем, що забезпечує безперервний потік стимулів і досвіду. Важливою особливістю присутності в середовищі є можливість набувати корисний для практичної діяльності досвід [8, с. 38]. *Присутність* у рефлексивно-контекстному середовищі полягає у відчутті присутності в професійному середовищі при безпосередньому фізичному знаходженні в навчальній аудиторії.

Відзначимо, що *імерсивність середовища* відрізняється від присутності тим, що перше поняття пов'язане з технологічними характеристиками середовища, а друге – з визначенням суб'єктивних компонентів середовищного досвіду.

Інтерактивність – ступінь, до якої можлива участь користувачів у зміні й формуванні змісту середовища [8, с. 38]. Інтерактивність відображає, з одного боку, активність його користувачів, а з іншого – рухливість форми середовища та його змісту.

У форматі рефлексивно-контекстного освітнього середовища *інтерактивність* реалізується у відносинах особистості й середовища, які є суб'єктами у ставленні один до одного. Їхні відносини будуються на підставі *міжсуб'єктної взаємодії*, яка надає можливість середовищу розширюватися та збагачуватися, тим самим утворюючи професійний контекст становлення майбутніх педагогів.

У форматі цих позицій ми визначаємо *середовище* як динамічну систему умов у межах певного простору, в якому відбувається діяльність людини, що є одночасно продуктом і творцем свого середовища.

У сучасній системі вищої освіти частіше використовують поняття *освітнє середовище*, а також певні його модифікації ("професійно зорієнтоване освітнє середовище", "контекстне середовище", "рефлексивне освітнє середовище").

Відзначимо, що в психолого-педагогічній теорії існують різноманітні підходи до розуміння феномену освітнього середовища, що доводить його комплексність і багатоаспектність. Так, В. Ясвін у форматі *еколого-особистісної моделі освітнього середовища* визначає зазначений феномен як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. Освітнє середовище набуває розвивального ефекту за умови забезпечення комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Цей комплекс, на думку В. Ясвіна, включає три структурні компоненти: просторово-предметний – приміщення для занять і допоміжних служб, будівля загалом, прилегла територія тощо; соціальний, що характеризує взаємини всіх суб'єктів освітньої діяльності (учнів, педагогів, батьків, адміністраторів та ін.); психодидактичний, що передбачає певний зміст і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу [13].

Відповідно до *комунікативно зорієнтованої моделі* освітнього середовища, розробленої В. Рубцовим, *освітнє середовище* розуміється як форма співробітництва (комунікативної взаємодії), яке створює особливі види спільності між учнями та педагогами, а також між самими учнями. Вихідним положенням цього підходу до освітнього середовища є розуміння того, що необхідною умовою розвитку особистості є участь у спільній діяльності, на засадах партнерських стосунків з різними суб'єктами освітнього процесу. У межах зазначеного підходу в структурі освітнього середовища виокремлено такі компоненти: внутрішня спрямованість школи, психологічний клімат, соціально-психологічна структура колективу, психологічна організація передачі знань, психологічні характеристики учнів [7].

У концепції В. Слободчикова запропонована *антрополого-психологічна модель* освітнього середовища. У якості основних параметрів освітнього середовища він обґрунтовує *насиченість* (ресурсний потенціал) і *структурованість* (спосіб її організації). Залежно від типу зв'язків і відносин, що структурують це освітнє середовище, автор виділяє три різних принципи його організації:

однаковість, різноманітність і варіативність. Згідно з визначенням В. Слободчикова, освітнє середовище – це багаторівнева система умов, що забезпечує параметри освітньої діяльності в *змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах*. При цьому умовами є система можливостей (внутрішніх і зовнішніх, динамічних і статичних), необхідних для здійснення успішної адаптації студентів до навчальної діяльності (В. Слободчиков) [9].

Отже, спираючись на дослідження зазначених учених та беручи до уваги наше розуміння понять "*середовище*", "*освітнє середовище*", ми визначаємо "*професійно зорієнтоване освітнє середовище*" як багаторівневу педагогічно організовану систему умов та можливостей, а також як *засіб освіти, що* забезпечують упровадження професійного контексту в систему підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, а також сприяють ефективності процесу трансформації навчальної діяльності в професійну.

Коментуючи цю дефініцію, розставимо певні наголоси:

1. *Педагогічні умови* ми розуміємо як цілеспрямоване використання об'єктивних можливостей педагогічного процесу й спеціально створені обставини, які оптимізують цей процес. При цьому об'єктивні можливості визначаємо як актуалізацію мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін. Спеціально організовані обставини – як розробку професійно зорієнтованих спецкурсів, а також технологій формування зазначених професійно-особистісних конструктів.

2. Багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей є сукупністю *зовнішніх умов*, що пов'язані з моделюванням соціального контексту майбутньої професійної діяльності, та *внутрішніх умов*, що пов'язані з моделюванням мотиваційно-стимульовального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб'єктно-формульовального контекстів майбутньої професійної діяльності.

3. Професійно зорієнтоване освітнє середовище є не тільки *умовою*, а й *засобом* професійного формування

майбутнього фахівця. Змінюючи певним чином середовище, викладач впливає на студента.

Виходячи з викладеного вище, ми доводимо такі *особливості професійно зорієнтованого освітнього середовища*: подібність майбутній професії, відповідність її вимогам і потребам студентів; наявність внутрішніх протиріч між навчальною та майбутньою професійною діяльністю, а також ускладнення, пов'язаного з діяльністю самого суб'єкта; контекстуалізація навчального матеріалу; стимулювальний характер щодо трансформації пізнавальних мотивів у професійні; "міжсуб'єктний" характер взаємодії педагога та студентів; діалогічність та полілогічність спілкування; зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем; невизначеність, що стимулює особистість на пошук власних орієнтирів; варіативність, відсутність жорстко регламентованих методів роботи; пріоритет інтерактивних форм і методів навчання професійної спрямованості.

З'ясуємо *структуру професійно зорієнтованого освітнього середовища*. Відомі різні підходи до визначення структурних компонентів освітнього середовища. Деякі з них (В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін) вже розглянуто вище. Додамо, що, на думку Г. Ковальова, зазначений феномен містить *фізичне оточення, людські чинники, програму навчання* [2].

Деякі іншими є підходи Л. Панченко щодо структури *інформаційно-освітнього середовища*, яка представлена такими складниками: 1) *просторово-семантичний компонент* (організація простору й дизайн інтер'єрів, топологія корпоративної мережі університету, символічний простір); 2) *технологічний компонент* (змістовний, методичний, організаційний); 3) *інформаційний* (інформаційні компетенції суб'єктів середовища); 4) *комунікативний* (стиль спілкування й викладання, цінності, установки); 5) *імовірнісний* (ніші й стихії середовища) [6].

На підставі окресленого вище нам уявляється можливим виділити стратегічний; програмно-цільовий;

ціннісно-смисловий, суб'єктно-діяльнісний, соціальний, технологічний, комунікативний, рефлексивний *структурні компоненти професійно зорієнтованого освітнього середовища ВНЗ*. Відтак, представлена структура професійно зорієнтованого освітнього середовища дає підстави вважати, що воно є складним багатокомпонентним, системним утворенням.

Проаналізуємо логіку процесу середовищеутворення на прикладі створення рефлексивно-контекстного освітнього середовища у межах технології контекстного навчання у ВНЗ. У цьому сенсі ми розуміємо *середовищеутворення* як організований, цілеспрямований процес створення середовища для розв'язання завдань формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів у технології контекстного навчання засобами моделювання контексту професійної діяльності.

Керуючись відомим положенням – формування безпосередньо пов'язане з процесами адаптації та соціалізації, ми виявили, що процес розвитку рефлексивно-контекстного середовища буде складатися з фази адаптації майбутнього фахівця до умов середовища та фази його активного відтворення, впливу на середовище. Варто також відзначити, що у процесі середовищеутворення принциповим є урахування таких характеристик середовища, як імерсивність, присутність, інтерактивність.

Отже розглянемо як відбувається середовищеутворення відповідно до певних етапів технології контекстного навчання.

Навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший етап (адаптаційно-технологічний) технології контекстного навчання (I-й курс навчання у ВНЗ). Цей період навчання збігається з фазою адаптації до умов зазначеного середовища, коли студент починає співвідносити свої можливості та потреби з можливостями середовища й між ними виникають протиріччя. Завданнями цього етапу є: 1) формування мотивів розуміння призначення професії в суспільстві, професійних інтересів, професійних очікувань, реалізація спонукальної функції мотивації; 2) формування рефлексії як базового

особистісного утворення; 3) формування ситуативних смислових утворень, а саме особистісних смислів, смислової установки до майбутньої професійної діяльності; 4) формування суб'єктності як особистісного конструкту, що полягає в стимулюванні потреб у розвитку своєї суб'єктності, у самопізнанні, з'ясуванні свого суб'єктного потенціалу.

Середовищеутворення в цей період пов'язане з реалізацією об'єктивних умов середовища, а саме з актуалізацією мотиваційного, рефлексивного, смислового, суб'єктного потенціалу фундаментальних навчальних дисциплін, якими на цьому етапі є „Вступ до фаху”, „Педагогіка” (інтегрований курс), розділ „Загальні основи педагогіки”, а також з контекстуалізацією навчального матеріалу.

Зазначимо, що основу навчальної діяльності академічного типу становить передача й засвоєння інформації. Одиницею роботи студента є перцептивні та мовленнєві дії щодо сприйняття, засвоєння, переробки та відтворення навчальної інформації. Проте у форматі розробленої технології ми пропонуємо вже на початковому етапі навчання використати певні форми організації контекстного навчання, у яких задається професійно-особистісний контекст професійної діяльності майбутніх педагогів. При цьому знання перестають бути абстрактними й накладаються на „канву професійної діяльності” (термінологія А. Вербицького). Такими є лекції контекстного типу, позааудиторні завдання рефлексивної спрямованості (малюнок „Мій портрет у променях сонця”, „Самоопис”; аутоесе „Щоб я хотів у собі змінити?”), які базуються на методі інтроспекції (інтроспекція від лат. *introspecto* – дивлюся всередину), що полягає в спостереженні за власними почуттями, думками й т. ін., тобто є самоспостереженням. Щодо інтерпретації „іншого” вважаємо доцільним у процесі навчальної діяльності академічного типу використати аналіз педагогічних ситуацій, але не як самостійну організаційну форму контекстного навчання, а як метод навчання. Прикладом можуть бути ситуації-антиподи, які ілюструють „позитивного” й „негативного” вчителя. У процесі аналізу таких ситуацій студенти

констатують сформованість або відсутність певних професійно важливих якостей учителя, а також співвідносять свій „Я-образ” професіонала з професійним „Я” іншого вчителя. Зазначимо, що такі „ситуації-антиподи” надають студенту кілька альтернатив, які створюють можливість здійснити вибір на підставі своїх смислових переваг. До того ж зміна альтернатив є поширеною смислотехнікою (Ф. Василюк, Н. МIRONЕНКОВА).

Отже, студент у межах навчальної діяльності академічного типу адаптується до умов рефлексивно-контекстного середовища, є його об'єктом. Відносини в системі „середовище – студент” визначаються як „суб'єктно-об'єктні”. При цьому середовище розглядається як чинник формування особистості; а студент – як об'єкт, що приймає цей вплив і починає усвідомлювати себе в середовищі. До того ж у студента формується стан присутності в рефлексивно-контекстному середовищі, імерсивність й інтерактивність якого поки що є обмеженими.

Квазіпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий етап (імітаційно-технологічний) технології контекстного навчання (II, III-й курси навчання у ВНЗ). Цей період збігається з фазою активного відтворення студентом рефлексивно-контекстного середовища, оскільки в процесі квазіпрофесійної діяльності моделюється ситуації майбутньої професійної діяльності, що відображають зміст і динаміку професії, взаємини зайнятих у ній людей. Студент співвідносить певну навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує її у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. Інформація набуває для студента особистісного смислу. Отже, квазіпрофесійна діяльність є навчальною за формою, але професійною за змістом.

Завданнями цього етапу є таке: 1) формування професійної мотивації, реалізація смислоутворювальної, регуляторної функції мотивів; 2) формування контекстної рефлексії як вагової професійної якості; 3) формування стійких смислових утворень, а саме – фіксованої смислової установки; 4) формування первинної професійної

суб'єктності; 5) формування певних комунікативних умінь, що відбивають соціальний контекст майбутньої професії.

Середовищеутворення в цей період пов'язане, як і на попередньому етапі, з реалізацією об'єктивних умов середовища, а саме із з'ясуванням професійно контекстного потенціалу навчальної дисципліни "Педагогіка", а саме розділів "Теорія виховання", "Дидактика". Однак починають реалізовуватися й спеціально створені умови, що передбачають розробку спецкурсів певної спрямованості. Такою умовою в межах квазіпрофесійної діяльності є дисципліна "Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач", яка представлена тріадою навчальних курсів, а саме: 1) "Аналіз педагогічних ситуацій" (II курс); 2) "Моделювання педагогічного процесу" (III курс); 3) "Проектування педагогічної системи" (IV курс).

Звернемо увагу, що в такому форматі педагогічні ситуації та задачі використовуються вже не як методи навчання, а як самостійні організаційні форми навчання контекстного типу, що містять значний потенціал щодо впровадження в процес фахової підготовки педагога мотиваційно-стимульовального, рефлексивно-формульовального, смислоутворювального, суб'єктно-формульовального, соціального професійних контекстів майбутнього фахівця.

Процес моделювання зазначених контекстів у їх єдності та взаємозв'язку створює середовище формування сукупності рефлексивних конструктів майбутніх педагогів. Що ж відбувається в рефлексивно-контекстному середовищі на фазі його активного відтворення студентами? 1. "Зануреність у себе" змінюється "зануреністю в професію". 2. Мотивація переміщується з предмету пізнавальної діяльності на предмет квазіпрофесійної діяльності, з'являються виражені професійні мотиви, студент їх приймає, спонукання вже ідентифікується з потребою. 3. Звернення до себе, що було пов'язане з особистісною рефлексією, поширюється інтелектуальною рефлексією, а також зверненням на інших, формується комунікативний інтерпсихічний, соціальний типи педагогічної рефлексії. Сферою рефлексії, крім самосвідомості, стає ще й мислення та комунікація.

Формується контекстна рефлексія вже як професійно вагома якість педагога. 4. Починають формуватися стійкі смислові структури, що стають смислоусвідомленими. Студент уже здатний зробити свій усвідомлений смисловий вибір, проте поки що тільки в окремих ситуаціях. Відбувається розкриття, розуміння професійного смислу. 5. Формується первинна професійна суб'єктність майбутніх педагогів, що виявляється в появі надситуативної активності, досвіді співпраці, ситуативній самоактуалізації. 6. Студент оволодіває певними моделями спілкування, що притаманні майбутній професійній діяльності в процесі впровадження її соціального контексту.

Отже, відбувається розширення рефлексивно-контекстного середовища. Об'єктивні умови доповнюються спеціально створеними, що призводять до зростання імерсивності середовища. При цьому збагачення середовища зумовлене розширенням професійного контексту, його варіативністю, тобто рефлексивно-контекстне середовище стає більш подібним реальному професійному середовищу. Студент глибше занурюється в нього, отримує задоволення від стану знаходження в середовищі, починає сам створювати його. Отже і студент, і середовище вже стають суб'єктами, їхні стосунки набувають "міжсуб'єктного" характеру в умовах зростання інтерактивності середовища.

Навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, третій етап (професійно-технологічний) технології контекстного навчання (IV-й курс навчання у ВНЗ). У цей період студент фактично набуває позицію фахівця й його діяльність стає за змістом, формами й технологіями професійною. При цьому їй відповідає соціальна навчальна модель як фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах спільної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища задає не тільки внутрішній професійно-особистісний контекст, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Домінантним стилем поведінки є співпраця, студент уже здатний бачити іншу людину, співчувати їй, готовий до міжсуб'єктного

спілкування. Відзначимо, що цей період збігається з фазою впливу на середовище, а також самостійного його створення.

Виділимо завданнями цього етапу: 1) закріплення й актуалізація професійних мотивів, реалізація коригувальної функції мотивів; 2) формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості; 3) реалізація детермінаційної функції рефлексії; 4) оволодіння всіма складниками цілісного механізму рефлексії; 5) розвиток стійких професійних смислових утворень, а саме – смислової диспозиції, реалізація процесу смислосудівництва; 6) формування професійної суб'єктності; 7) формування системи вмінь, що відображає соціальний контекст майбутньої професії.

У межах цього періоду, як і на попередніх етапах, реалізуються й об'єктивні, і спеціально створені умови рефлексивно-контекстного середовища. При цьому провідною особливістю середовища є пріоритет групових форм роботи студентів, що ґрунтуються на дискусії, діалозі, полілозі. Такий формат організації діяльності студентів сприяє впровадженню сукупності професійних контекстів майбутнього фахівця. До того ж контекстна рефлексія вже набуває статусу рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості, а також реалізуються її детермінаційні функції щодо мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутніх педагогів. З огляду на це ми стверджуємо, що ефективними в межах навчально-професійної діяльності будуть не просто групові форми роботи, а ті, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу. Такими, наприклад, є технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена [14], рефлексіотехніка "рефлексивна команда" (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона) [10].

Отже, констатуємо зміни, які поєднуються з фазою активного впливу студентів на середовище та самостійного його створення. 1. Відбувається рефлексивне й смислове занурення студента в майбутню професію. 2. Процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні зумовлюється зсувом мотивації з предмета квазіпрофесійної

діяльності на предмет професійної діяльності, відбувається закріплення й актуалізація спонуки. 3. Рефлексивні процеси збагачуються кооперативною рефлексією, тобто вже реалізуються всі провідні типи педагогічної рефлексії. Вона стає складною, інтегрованою якістю особистості, а саме контекстною рефлексією, що є основою рефлексивної компетентності. 4. Активно реалізуються детермінаційні функції рефлексії стосовно мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця. 5. Стійке смислове ставлення до майбутньої професії доповнюється смисловим ставленням до особистості учня. Прояви смислу пов'язані з реалізацією смислу під час окремих подій, а також з появою "смислового сліду" (І. Абакумова). 6. Студент уже спрямований на самореалізацію та самоактуалізацію в майбутній професії, відбувається істинне усвідомлення суб'єктної професійної позиції. 7. Студент оволодіває моделями спілкування діалогічно-дискусійної спрямованості.

Відтак, рефлексивно-контекстне середовище є імерсивним. При цьому його подібність майбутній професії створюється завдяки спеціально створеним умовам. Відбувається збагачення середовища, зумовлене розширенням професійного контексту, а саме його рефлексивно-формувальним складником, оскільки рефлексія вже стає контекстною, а також соціальним складником, що моделюється засобами групових форм роботи. Зростає інтерактивність середовища, оскільки переважають діалогічно-дискусійні методи навчання й форми спілкування. Студент сам створює своє освітнє середовище.

Висновок. Таким чином, реалізація середовищного підходу є стратегічним орієнтиром реформування вищої освіти у напрямку її професіоналізації. У межах цього підходу створюються умови, в яких відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Особливостями зазначеного підходу є подібність майбутній професії; контекстуалізація навчального матеріалу; "міжсуб'єктний" характер взаємодії педагога та студентів; зміщення акцентів із взаємодії педагога та студента на його взаємодію з освітнім середовищем; пріоритет інтерактивних

форм навчання і методів двостороннього представлення матеріалу. Характеристиками професійно-зорієнтованого освітнього середовища є імєрсивність, присутність, інтерактивність. Середовищний підхід має такі очевидні переваги: 1) він дозволяє отримати результат природним засобом у процесі зміни середовища, яке стає не тільки умовою, але й засобом професійної освіти; 2) сприятливе середовище дозволяє більш повно реалізувати інші підходи, якими в нашому випадку є рефлексивно-контекстний, технологічний, задачний наукові підходи; 3) середовищний підхід зміщує акценти із взаємодії педагога та студента, на взаємодію останнього із освітнім середовищем. Ураховуючи складність та багатоаспектність досліджуваного феномену, подальшої наукової розвідки потребує питання фасилітаційної ролі викладача у процесі середовищеутворення у ВНЗ.

Література

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 1. – С. 13 – 23.
3. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов ; Ун-т РАО. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // *Педагогика.* – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.
6. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.
7. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”, Воронеж, НПО „Модек”, 1996. – 384 с.
8. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // *Шк. технологии.* – 2006. – № 6. – С. 36 – 42.
9. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков

// *Новые ценности образования: культурные модели школ.* – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177 – 184.

10. Томашек Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / Нино Томашек ; пер. с нем. О. А. Шипиловой. – Харьков : Гуманит. центр, 2008. – 174 с.
11. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Академия, 2001. – 144 с.
12. Швалб Ю. М. К определению понятия среды и пространства в жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // *Актуальні процеси психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д.* – К., 2003. – Т. 7. – Вып. 2. – С. 183 – 190.
13. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
14. Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // *Teachers and Teaching: theory and practice.* – 2005. – 11 (1). – P. 47 – 71.

Наукове видання

Колектив авторів:

Антонова Олена Євгеніївна, Березюк Олена Станіславівна,
Вітвицька Світлана Сергіївна, Власенко Ольга Миколаївна,
Вознюк Олександр Васильович, Дубасенюк Олександра Антонівна,
Желанова Вікторія В'ячеславівна, Зданевич Лариса Володимирівна,
Колесник Наталія Євгенівна, Коновальчук Іван Іванович,
Корінна Людмила Віталіївна, Лавріненко Олександр Андрійович,
Лук'янова Лариса Борисівна, Масловська Марія Володимирівна,
Мирончук Наталія Миколаївна, Ничкало Неля Григорівна,
Сидорчук Нінель Герандівна Чернілевський Дмитро Володимирович,
Шанскова Тетяна Ігорівна, Ягупов Василь Васильович

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ ЦІЛЕЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

Монографія

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С.М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку .09.16. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Bookman Old Style. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 19.0. Обл. вид. арк. 21.0. Наклад 300. Зам. 3054.

Віддруковано в ПП «Рута»

10014, Україна,
м. Житомир, вул. Мала Бердичівська, 17 а,
тел. (0412) 47-48-24
Свідцтво суб'єкта видавничої справи
ДК №3671 від 14.01.2010
E-mail: ruta-bond@ukr.net

